

# La investigación educativa aproximación filosófica en clave Zubiriana

**EDUCATIONAL RESEARCH A PHILOSOPHICAL  
APPROACH FROM A ZUBIRIAN POINT OF VIEW**

Fideligno Niño Mesa<sup>1</sup>

## Resumen

El gran reto de políticos, pensadores y pedagogos es hoy el de reeducar las instituciones y prácticas educativas para que no sucumban a la tentación de contentarse y quedarse en mera producción de competencias, habilidades y capital humano. En esta compleja tarea tienen protagonismo indiscutible, aunque por supuesto no exclusivo, los docentes; pero sólo podrán cumplirlo idóneamente si se convierten en profesionales reflexivos e investigadores de su propia práctica. Son ellos los llamados a realizar no sólo investigación sobre la educación, sino muy principalmente investigación educativa. En esta comunicación me propongo reflexionar desde el pensamiento zubiriano sobre la investigación educativa, enfocando someramente la cuestión en sus dos grandes problemáticas: en cuanto investigación y en cuanto educativa.

<sup>1</sup> Es miembro fundador del Grupo Xavier Zubiri de Bogotá. Actualmente se desempeña como catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás. Forma parte del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación en Colombia y América Latina, de la Maestría en Filosofía Latinoamericana de la misma Universidad. Tiene publicaciones especializadas en filosofía de la educación y en la obra del filósofo español Xavier Zubiri.

## Palabras clave

Investigación, investigación educativa, educación, pedagogía, Zubiri.

## Abstract

Today, the great challenge for politicians, educators and thinkers is to reeducate the educative institutions and practices, in order to avoid the temptation of conformism that produces mere skills, competences and human resources production. Educators play an unarguable (albeit not exclusive) role, in this complex task. However they will only be able to perform this task in a proper way, if they become researchers and critics of their own practice. They must not merely perform research on education, but, more importantly, educational research. My purpose in this article is to discuss, based on the Zubirian thought, the two problematics in educational research, namely in as much as it is “educational” and in as much as it is “research”.

## Key words

Research, educational research, education, pedagogy, Zubiri.

## Consideración preliminar

Una de las más trascendentales transformaciones a que estamos asistiendo es el surgimiento de las llamadas sociedades del conocimiento<sup>2</sup> caracterizadas por un crecimiento exponencial de las informaciones y los saberes, especialmente de tipo científico técnico; ese asombroso crecimiento tiene en la investigación una de sus fuentes y motores esenciales y a las NTIC como vehículo privilegiado para hacer accesible esos saberes a un número creciente de personas y colectivos.

Este espiral formado por los saberes que crecen y se difunden, difusión ciertamente selectiva, y por cada vez más numerosos grupos e individuos que a aquéllos acceden, se los apropián y transforman, está repercutiendo en cruciales esferas de la vida como son la económica, la política y la cultural.

La educación, entendida como el esfuerzo personal y social de ascenso humanizador de cada ser humano, es uno de los ámbitos en los que con mayor contundencia inciden los problemas y posibilidades de este nuevo estadio cultural y también de donde se espera se generen e irradién energías y directrices que debamos acatar para no ser arrollados por la vorágine de cambios que en gran parte los propios hombres y mujeres han desencadenado, y para no terminar pereciendo bajo el peso de las propias creaciones. Sin embargo, la paradoja es que lo que tradicionalmente hemos venido entendiendo por educación y por escuela parece no encajar en las nuevas corrientes de cambio social y cultural y no dar respuesta satisfactoria a los requerimientos de las nuevas sociedades.

Todo parece indicar que mucho de lo que hoy llamamos educación tiende a convertirse cada vez más en el cumplimiento de ese viejo sueño de

2 Licenciada en Filosofía y Letras, Especialista en Educación – Filosofía Colombiana y Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Doctora en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de La Salle y de la Maestría en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Líder del grupo de investigación Filosofía, Realidad y Lenguaje, reconocido por Colciencias y clasificado en Categoría A. Autora de los libros La filosofía analítica en Colombia (El Búho, 2002) y Epistemología y lenguaje en Thomas Hobbes. Construcción de conceptos y unidad epistémica (Ediciones Unisalle, 2008). Conferencista invitada en el grupo de investigación Pensamiento y Lenguaje en la Modernidad, perteneciente a la Universidad Pontificia de Salamanca.

hacer del ser humano un producto de fabricación como ya lo sugerían los antiguos mitos de Pigmalión, el Golem o el más moderno de Frankenstein. Muy sutilmente, el docente deja de ser el educador que como persona madura y equilibrada ayuda y orienta la formación del educando en su tránsito a la vida adulta, y éste pasa de ser el sujeto protagonista de su propia formación a convertirse en un cliente que espera el servicio de la calidad que ha estado dispuesto a pagar.

El gran reto de políticos y pensadores verdaderamente interesados en la formación y de pedagogos y educadores comprometidos es hoy el de *reeducar* (Gutiérrez, 2005, p. 167 - ss.) las instituciones y prácticas formativas con miras a fundar una nueva escuela que sea *humanista* en su inspiración y su sentido y *democrática* en sus estructuras y dinámicas. Sólo así no sucumbirá a la tentación de contentarse y quedarse en mera producción de competencias, habilidades y capital humano. En esta compleja brega tienen protagonismo indiscutible, aunque por supuesto no exclusivo, los *docentes*<sup>3</sup>; pero sólo podrán cumplirlo idóneamente si se convierten en profesionales reflexivos investigadores de su propia práctica. Son ellos los más llamados a realizar, desde luego no en exclusiva y en solitario, genuina *investigación educativa*.

En estas breves líneas me propongo reflexionar desde el pensamiento zubiriano sobre la investigación educativa, enfocando someramente la cuestión en sus dos grandes problemáticas: en cuanto *investigación* y en cuanto *educativa*.

3 Otro problema es saber si los profesores asignados a los distintos niveles de la educación formal están en disposición, en capacidad real y en las condiciones apropiadas para cumplir en los contextos institucionales y laborales esta responsabilidad. Baste pensar sólo en los bajos salarios que por lo general devengan o en las dificultades para que se les reconozca su carácter profesional o en la sobrecarga de trabajo que por lo común tienen que sobrellevar. Aún más, debemos preguntar si nuestras facultades y programas de educación están haciendo lo que les corresponde para formar docentes investigadores o si, por el contrario, continúan siendo ejemplo de pedagogías rutinarias, escasamente críticas y poco creativas.

## La investigación

Estudiosos del comportamiento animal enseñan que un rasgo o mecanismo fundamental de la vida subhumana es el de la permanente búsqueda de lo que el animal necesita o apetece y a su alcance no tiene. Según esto, la vida animal es vida *quisitiva* (Lain, 1991, pp. 98-99), de perpetua exploración y busca de su entorno y de su medio para hacerlo servicial a la propia supervivencia y la de su especie. ¿Quién no ve en esta instintiva e infatigable pesquisa un remotísimo ancestro de lo que humanamente llamamos investigación?

Remotísimo por supuesto, pues la vida humana posee un carácter esencialmente diferente. Ésta no es meramente quisitiva sino *proyectiva* (Lain, 1999, pp. 136 - ss.). El hombre gracias a su inteligencia está implantado y abierto a la *realidad* (Zubiri, 1980). Para Zubiri<sup>4</sup>, realidad no es la cosa extra mental o *en sí* que haya que salir a buscar, al estilo de los realismos; tampoco la cosa *en mí* o racionalmente concebida como lo han propuesto los idealismos, sino el *de suyo* captado en el sentir interno o externo. Las cosas que aprehenden los sentidos humanos, no se agotan en estimular una respuesta restauradora del tono vital o estado de equilibrio dinámico en que se halla permanentemente el viviente, sino que se presentan o actualizan como siendo *en propio* esto o aquello. Un sonido, un color o un dolor estimulan qué duda cabe el respectivo sentido, pero no se consumen en esa función estimulante, sino que quedan en el sentir revestidos de un despegamiento o *alteridad* máxima, es decir, según la expresión de Zubiri, como siendo *de suyo* (Zubiri, 1980, pp. 54 - 67).

4 Xavier Zubiri nace el 4 de diciembre de 1898 en San Sebastián, España, y muere en Madrid, el 21 de septiembre de 1983. Ya en su inicial y sólida formación en filosofía clásica tuvo oportunidad de conocer y adentrarse en el nuevo horizonte filosófico de la fenomenología husserliana. Entre 1928-30 estudia filosofía en Alemania, directamente con Husserl y luego con su brillante discípulo, Heidegger. De 1930-31, profundiza el estudio de diferentes disciplinas científicas; conoce personalmente a Einstein, Schrödinger, Planck. Fueron ejemplares su permanente actualización en ciencias contemporáneas como la Física, la Matemática, la Biología, además de su amplio dominio de las lenguas clásicas de la filosofía y su profundo conocimiento de la historia de las religiones.

¿De suyo qué? Pues, intenso, agudo, prolongado, etc. Averiguarlo, describirlo, explicarlo, comprenderlo es la interminable tarea de la inteligencia. Y no porque la inteligencia sea una especie de noble señora a quien rinden tributo los sentidos, sino porque los sentidos mismos, por aprehender las cosas como de suyo, es decir, como reales, son ya intelectivos y a su turno la *inteligencia*, de pies a cabeza, es *sentiente*<sup>5</sup>. Cada uno de los sentidos es algo más que un proveedor de datos para que la inteligencia conceptúe, juzgue y razone, como se ha aceptado tradicionalmente. Cada uno de ellos es un modo específico y único de presentación y de intelección de la realidad. Así, la vista nos presenta la realidad en su *eidos*, el oído nos la presenta en *noticia*, el tacto en *tanteo*. Por eso la vista nos otorga la intelección *videncial* de las cosas, el oído nos permite *auscultar* la realidad y el tacto inteligirla en *tanteo* (Zubiri, 1980, pp. 99 - ss.).

Según esto, los sentidos, afirma nuestro pensador, no convergen en un sentido unificador o sentido común, como ha pensado cierta tradición, sino que más bien *despliegan* la inteligencia en una especie de abanico en el que cada sentido se *traslapa* con los demás. De los once sentidos, pueden ser muchos más, existe uno que para el tema que traemos entre manos reviste una importancia máxima, es la *kinestesia*, o sentido del *movimiento*. Gracias a él inteligimos las cosas dinámicamente –que no en movimiento, aunque también– o en *hacia* (Zubiri, 1980, pp. 101-102).

5 Uno de los reparos más insistentes que hace Zubiri a prácticamente la totalidad de la historia de la filosofía es el doble desliz o mejor un único desliz con dos caras, consistente en la entificación de la realidad y la logificación de la inteligencia. El primero consiste en considerar que lo último y radical de las cosas es el ser; el segundo, en sostener que lo primero y más propio de la inteligencia es su capacidad de conceptualizar y juzgar. Pues bien, según el pensador español, ese radical extravío se debe al divorcio sentidos-inteligencia, a favor del cual los sentidos son meros recolectores de datos para que la inteligencia conceptúe y juzgue y así llegue a la realidad. Las cosas cambian si los sentidos ya son inteligentes, esto es, si captan el de suyo y lo que es lo mismo, la inteligencia es ya *sentiente*, pues aprehende la realidad en impresión. El ser es algo ulterior, no existe ser real, sino realidad siendo.

Podemos inteligir una cosa hacia ella misma en profundidad; podemos inteligirla igualmente hacia o entre otras. En esa capacidad de intelección dinámica se encuentra la raíz profunda y primaria de todo el quehacer investigador en todos los campos de la realidad, del ser y del quehacer humanos.

Inteligencia no es igual a razón. El *homo habilis*, uno de nuestros antepasados humanos más antiguos, según el maestro español, era auténtico hombre aunque no racional; racional sólo ha llegado a ser el *homo sapiens*, tipo al cual pertenece la humanidad actual (Zubiri, 2007, pp. 65 - ss.). De acuerdo con lo que venimos sosteniendo, ese ancestro lejano inteligió *en hacia* las cosas, y gracias a esa capacidad indagadora, ya no meramente quisitiva como la de sus padres prehumanos, pudo fabricar la primera hacha pétrea, y gracias a aquélla logró comunicar y enseñar su invento a sus congéneres próximos. Por ella también sus intonos alumnos no sólo continuaron repitiendo puntualmente la hazaña, cosa que no hubiera ocurrido si no hubieran sido ya inteligentes, sino que incessantemente se empeñaron en *perfeccionarla* tanto en su carácter funcional como en su valor estético; en *comunicar* sus hallazgos, mediante un incipiente sistema de símbolos, y en *enseñárselo* a otros (Lain, 1996, p. 300); entre unos y otros no faltaron los que no se entregaron al esfuerzo perfectivo sino que se esforzaron por hacer *otra cosa* distinta, para el caso, otro tipo de herramienta.

El niño de pocas semanas o acaso de días de nacido ya es inteligente, sus sentidos ya están abiertos a la realidad, aunque dista mucho de ser racional. No es pues ningún azar que el párvulo que empieza a hablar acorrales a sus padres con preguntas como el qué, el porqué, el cómo de cuanto pica su insaciable curiosidad. Preguntas encaminadas no a encontrar explicaciones racionales sino ante todo a dar pábulo a esa naciente capacidad de inteligir *en hacia* todo lo que le rodea y explora. Desafortunadamente, como han observado tantas veces quienes estudian el desarrollo infantil, con frecuencia la respuesta del adulto es el silencio, cuando no la burla, producto

sin duda del trato semejante que él mismo recibió de niño. El resultado de esa incomprendión es el apocamiento o la extinción de la capacidad indagadora; resultado peor y más grave aún cuando esa misma actitud la vuelve a encontrar en sus maestras y maestros de los primeros años escolares. Un importante corolario pedagógico de lo anterior es que, y no sólo en el niño, *aprendizaje, cuestionamiento e indagación* forman trinidad indisociable.

Qué duda cabe que lo dicho tan fugazmente hasta aquí apenas nos permite avizorar el primordio o primer motor antropológico de todo quehacer investigativo. Líneas atrás aludimos al libre despliegue de la intelección, no por capricho o por algún tipo de requerimiento espiritual, sino por exigencia de la propia realidad primordialmente aprehendida en el sentir. Aprehensión que realiza el hombre ante todo y radicalmente por imperativos de supervivencia y de afirmación de la vida. Decíamos que ese *de suyo*, por modesta que sea la constelación de notas aprehendida, se actualiza siempre como abierto y dinámico. En esa actualización sentiente de la cosa se coactualiza la propia inteligencia que la capta, y si aquella queda incólume, ésta gana algo: la verdad primera y primordial, llamada por el pensador ibero *verdad real* (Niño, 2007, pp. 11 - 23). Verdad real, base y fundamento de toda otra verdad, esto es, de la verdad lógica y racional.<sup>6</sup>

La investigación en su hondón responde a una doble exigencia o mejor a una única y bifronte exigencia: del lado de una realidad sentientemente aprehendida que se presenta como abierta y dinámica; del lado de una inteligencia servicial a la vida y a su impulso humanizador. La razón fundamental de esta unitaria exigencialidad estriba

en la unidad profunda existente en tal actividad. En efecto, ésta en su insuprimible unidad está vertebrada por tres momentos estructuralmente diferentes y relativamente autónomos, son ellos: la *aprehensión sentiente* de algo como no meramente estimúlico, sino real; el cual por ser tal, ya no garantiza, como le ocurre a los demás animales, el desencadenamiento de una respuesta que vaya a compensar el desequilibrio producido en su tono vital por el estímulo presente, sino que al hombre no le queda más remedio que *optar* por algún modo de estar en la realidad; opción que lo deja en un nuevo estado ya no de mera satisfacción o insatisfacción animal, sino de *atemperamiento fruitivo* a esa realidad. Al primer momento en su especificidad, el sabio español lo denomina *intelección*, al segundo, *volición* y al tercero, *sentimiento* (Zubiri, 1983, pp. 31-40). En resumidas cuentas, la apertura humana a la realidad es a una intelectiva, volitiva y sentimental.

Según lo anteriormente dicho, podemos afirmar que en todo caso, la investigación, también la educativa, como acción medularmente humana que es, de alguna manera será siempre y unitariamente *intelectiva*, o si se quiere teórica, operativa, o mejor *práctica*, y sentimental o si se prefiere *emocional*. Más allá o más acá de las diferencias y tensiones que entre uno y otro momento legítimamente existan, que existen, ello no puede llevarnos a preterir su esencial unidad.

Teniendo siempre ante la vista esa esencial unidad, continuemos siguiéndole la pista al impulso y a la actitud investigadora de la inteligencia humana. Anteriormente aludimos a ese momento primordial de aprehensión de realidad en el sentir de que es capaz el niño pocos días después de nacido, pues en definitiva es el que nos hace humanos y nos da la posibilidad, con la ayuda de los otros, de lograr la realización humana lo más plena que nos sea posible. Esa realidad captada preña a la inteligencia de verdad real con sus exigencias de interminable rebasamiento cognitivo. Dos son sus grandes momentos y empeños, el de *analizar* y *decir* cómo son en realidad las cosas primordialmente inteligidas y el de *explicar* y *comprender*

6 En la monumental trilogía que Zubiri, ya octogenario, dedicó a la inteligencia, los dos últimos tomos los destinó al estudio minucioso de ese rebasamiento intelectivo. (cfr. Zubiri, 1982), rigurosamente analiza, incluso con preciosismo, el dinamismo conceptual y judicativo (cfr. Zubiri, 1983) y desentraña lo atinente a la marcha intelectiva en busca del fundamento o del porqué de lo aprendido, conceptuado y juzgado.

por qué son y actúan como lo hacen. Al primero, Zubiri lo denomina *Logos* y al segundo *Razón*. Ambos como dijimos son momentos desplegados de la intelección primordial y en consecuencia, con todas sus diferencias y específicas estructuras, los dos son sentientes. Momentos ambos necesarios y fuentes de saber y verdad; verdad y saber no obstante derivados, siempre parciales, falibles y provisionales. Sobre cada uno diremos a continuación sólo lo mínimo e indispensable para el propósito que perseguimos.

El *Logos* es el escenario propio y natural de la intelección judicativa. Ella nos habilita para inteligir algo *entre* y *desde* otras cosas y realidades. Cada realidad, asiente el pensador vasco, abre desde sí misma un  (Zubiri, 1982, p. 21 - ss.). Campo de inagotables dimensiones que posibilita y exige el correspondiente *dinamismo* intelectivo (Zubiri, 1982: 55 ss.). El campo que nos abre, por ejemplo, la realidad *hombre*, exige y posibilita inteligirla desde la perspectiva biológica o desde su capacidad simbólica o desde su sociabilidad, etc. Cada uno de estos derroteros es manantial de movimiento intelectivo, pues podemos avanzar en perspectiva biológica y juzgar que el *hombre en realidad es un mamífero bípedo*; o desde la parlante y afirmar que es *animal simbólico*, o desde la socialidad para asentir que es *animal social o político*.

Lo elemental de este ejemplo no puede hacernos creer que el juicio es un movimiento intelectivo mecánico y rutinario. Aunque en la vida diaria procedamos en muchos casos de esa manera, un juicio es un complejo y no siempre fácil movimiento en *dos tiempos*, uno que va de la cosa, objeto del juicio, a otra u otras *entre* y *en función* de las cuales nos disponemos a juzgarla; éstas, fruto de intelecciones anteriores casi siempre forjadas por los otros, algunos de los cuales pudieron haber vivido hace mucho tiempo, nos pertrechan de *ideas*, con las cuales construimos nuestras afirmaciones. Aquí el término “*ideas*” tiene un significado muy amplio y variopinto, pues incluye imágenes perceptivas, ficciones y metáforas de todo tipo y, por

supuesto, conceptos desde los más cotidianos y descriptivos hasta los más abstractos y teóricos.

Este primer tiempo es de *distanciamiento* (Zubiri, 1982, pp. 89 - ss.) intelectivo para discernir, -discernir en griego es *krinein*, de ahí *crítica*- posibles vías y recorridos para *regresar a la cosa objeto de juicio y afirmar lo que en realidad es*. Ese movimiento afirmativo podría quedar totalmente por fuera de las exigencias de la realidad sobre la que juzgamos, como, por ejemplo, cuando afirmamos que en realidad *el perro es un animal educable* (otra cosa es que sea en alto grado amaestrable, entrenable, etc.). En este caso el juicio es un *sinsentido*, pues la realidad “perro”, no implica la exigencia de la educabilidad.

Pero puede ocurrir algo más grave, que el movimiento afirmativo contrarie expresamente las exigencias de la realidad juzgada, tal ocurriría si juzgáramos que en realidad *la educación es un proceso de fabricación del ser humano*. Aquí ya no estaríamos ante un sinsentido, sino ante algo de mayor gravedad, un *contrasentido* (Zubiri, 1982, pp. 21 - ss.). En efecto, la realidad “*hombre*”, quedaría no sólo contrariada, sino negada por el juicio de marras. Enseñar y aprender a construir juicios que no sólo esquiven el sinsentido y el *contrasentido*, sino que estén, como diremos a renglón seguido, conformes con lo que en realidad son las cosas es una de las responsabilidades más arduas e inexcusables de padres, escuelas y maestros.

Finalmente, el movimiento afirmativo puede encajar o lograr *coincidencia* más o menos conforme a las exigencias de esa realidad juzgada. En este último caso tenemos *verdad*; verdad no estática y definitiva, sino en *movimiento de conformidad* (Zubiri, 1982, pp. 257 - ss.) entre nuestras ideas y la cosa juzgada. Cuando afirmamos descuidada y rutinariamente que este papel en que escribo es blanco, no advertimos la complejidad del movimiento intelectivo que realizamos. Como hemos dicho, ese movimiento es doble; de distanciamiento, no de la realidad, sino en el campo que, en el

caso del ejemplo, la realidad “papel” desde ella misma nos abre y nos lanza a recorrerla en una de sus innumerables dimensiones, en este caso en el de la *cualidad*. En ella vamos en procura de adoptar alguna idea, la de “blanco”, en nuestro ejemplo. Esta idea “blanco”, otros en un remoto pasado la formaron y a nosotros llega gracias al lenguaje. La aparente modestia y trivialidad de ese ejercicio judicativo no nos deja sospechar ni el esfuerzo ni el cúmulo de experiencias que dieron origen a las ideas de “cualidad” y “blancura”; tampoco, que en nuestro movimiento intelectivo tales ideas funcionan a modo de minúscula conjectura con la que revertimos a la realidad “papel” para afirmar la verdad de su blancura. Verdad, según ya dijimos conforme, siempre en busca de una interminable adecuación.

Este ejemplo de juicio, en su misma elementalidad nos permite ver ya un barrunto de actividad investigativa; actividad que sin duda capta mejor y con asombro el niño pequeño. Por desgracia, como anotamos, una y otro desaparecen o se adormecen muy pronto en la mente del niño y del joven, en parte por la influencia que ejercen hoy los medios masivos, mal llamados de comunicación. Uno de los efectos más negativos de éstos es que indoloramente nos aletargan y nos llevan a la renuncia de nuestra capacidad de juicio; “Viendo una cultura del letargo, el individuo se hace insensible al origen y finalidad de los mensajes, perdiendo con ello todo sentido crítico” (Diccionario de pensamiento contemporáneo, 1997, p. 769). El ejercicio solvente y responsable de esa capacidad crítica es uno de los compromisos centrales de la educación de todos los tiempos y lugares, pero que hoy adquiere una importancia y una urgencia de primer orden.

Nuestra pedagogía escolar en muchos casos refuerza esa pérdida de la capacidad de *tomar distancia* para poder juzgar con discernimiento y no por simple *inercia*<sup>7</sup>. Muy pronto nuestros

niños aprenden de carretilla en las aulas que la colombiana es una sociedad democrática. Pero ¿cuántos maestros se preocupan realmente porque sus estudiantes realicen el sencillo ejercicio de “distanciarse” de lo allí afirmado y de centrar el esfuerzo reflexivo en esos añejos conceptos heredados de “sociedad” y “democracia” y hecho esto, “regresar” intencionalmente a la realidad “Colombia” para ver hasta qué punto dichas ideas “coinciden” o no con ella? Si con método y paciencia, docentes y discentes realizan esta fundamental gimnasia intelectual, sin duda con ello están realizando un incipiente trabajo de investigación de subido valor formativo.

Acaso de mayor calado será dicho trabajo en el caso del profesor de ciencias cuando afirma *la relatividad del tiempo o del espacio*. Los elevados quilates de verdad que estos juicios contienen y la prosapia investigativa que ostentan sólo quedan de manifiesto en la *red* de otros muchos juicios; redes que denominamos *teorías* y que son fruto y motor de la busca racional.

En sentido general y más acá de modelos y tradiciones, en rigor, la investigación es sinónimo del despliegue de la inteligencia en ese modo que Zubiri llama *razón*. Frente al racionalismo moderno que proclama la autonomía y espontaneidad de la razón, nuestro autor afirma que como modo de la inteligencia, la razón es sentiente y como tal, está posibilitada y exigida por la realidad misma. Entra en escena cuando las ficciones, los conceptos y las afirmaciones nos abocan a la búsqueda de la *razón* o el *porqué* de las cosas así inteligidias. Lo que ocurre normalmente es que la búsqueda racional se hace perentoria cuando las “ideas” y los “juicios” que hasta ese momento habíamos utilizado y nos servían para entender y habérnoslas con alguna parcela de realidad, nos resultan insuficientes o inservibles. Es cuando nos encontramos inmersos en una *crisis* que nos deja sumidos en confusión e incertidumbre. Es ese el momento en que no tenemos más remedio que emprender la marcha intelectiva en procura de nuevos fundamentos que nos permitan superar tal crisis o más bien buscarle salidas positivas.

<sup>7</sup> La llamada “Pedagogía conceptual” ideada y promovida por Julián de Zubiría S., Miguel de Zubiría S. y Alejandro de Zubiría R., educadores investigadores de la Fundación Alberto Merani, es a mi juicio una valiosa herramienta para superar este lamentable estado de cosas.

Es a todas luces la situación que está viviendo nuestra educación, especialmente en su forma institucionalizada y escolar. La escalada de distintas formas de violencia escolar; la vigencia de un currículo sobrecargado de contenidos; el creciente divorcio entre la cultura académica que tratan de inculcar los maestros y la cultura social que despreocupadamente viven los jóvenes; el pertinaz aislamiento de la escuela y sus prácticas académica de los problemas y los nuevos rumbos que toman las sociedades; la resistencia o el abierto rechazo de las nuevas tecnologías o en otro extremo su aceptación acrítica; la creciente y descarada mercantilización educativa, etc., son apenas algunos síntomas delatores de la gran crisis educativa de hoy. A tal punto llega que para algunos, la salida pasaría por la muerte de la escuela, como hace ya tantas décadas lo profetizaba Iván Illich (1974), y la instauración de un nuevo *pacto educativo* (Tedesco, 1995). Este tendría a su cargo proporcionarnos las *nuevas razones* (Cullen, 1997) o los nuevos fundamentos de esa educación anhelada y necesaria. Esa búsqueda de nuevos fundamentos (Vélez, 2005, pp. 93 - ss.), es precisamente tarea mayor de la investigación educativa.

El cauce y el fruto de la razón es el *conocimiento* (Zubiri, 1983, p. 159 - ss.). Uno de los supuestos del pensamiento moderno fue hacer sinónimos intelección y conocimiento, a la par que conocimiento y ciencia. Ese arraigado prejuicio ha tenido nefastas repercusiones pedagógicas. Entre ellas y sólo como botón de muestra, destaquemos las siguientes: una la de hacerle creer al escolar que la ciencia es simplemente el conocimiento que le presentan momificado los libros de texto y no una compleja y móvil trama de imágenes, ficciones, conceptos, juicios y teorías de distinta índole. Otra llevarlo a creer que lo que dice el libro de texto y sus maestros le repiten para que él a su vez lo recite, surgió así completo y terminado y no que es fruto de una larga historia en la que se reúnen aportes de distintos individuos, grupos, culturas y tiempos. Una más, ocultarle o no ayudarlo a comprender que el conocimiento no es patrimonio exclusivo las llamadas "ciencias duras", sino que

también les pertenece a las ciencias humanas, consideradas por lo general de "segunda" en el plan de estudios; pero no sólo a éstas, sino y con mayor razón si cabe, igualmente los "rellenos", es decir, la filosofía, la literatura, el mito y la religión, también manantiales de legítimo e imprescindible saber y sentido<sup>8</sup>. En fin, el no irlo haciendo consciente de que el conocimiento que se dispone a aprender es el penoso y zigzagueante avance de la pesquisa racional poseedora de una compleja y dinámica estructura metódica. A ésta precisamente aludiremos esquemáticamente a renglón seguido.

"Método" es un vocablo griego compuesto que significa "ir encaminado" o tal vez mejor "ir haciendo camino" a medida que se busca la razón o el porqué de algo. Método no es pues una "receta" infalible para "hacer ciencia" como con infotunada frecuencia le hacemos creer a los estudiantes; pero tampoco una simple coronada o una momentánea inspiración. No habría investigación

8 Esa experiencia de dislocamiento y de equivocada jerarquización del saber la obtiene muy pronto el escolar del currículo oculto que prohíbe el vigente plan de estudios; ello, muy a pesar de las declaraciones y proclamas que con frecuencia les escucha a sus maestros y directivos, quienes suelen tener a flor de labios la importancia de una educación integral. Doris Lessing, nobel de literatura 2007, en su discurso de recepción del premio Príncipe de Asturias de las Letras, 2001, denunciaba desilusionada la lenta pero irremediable agonía de la educación humanista y de su logro capital: permitirle a cada educando la apropiación de la tradición literaria y sapiencial como base común de convivencia y entendimiento con cualquier otro ser humano igualmente formado, único sillar de una educación verdaderamente integral. Haciéndonos eco de sus reflexiones tendríamos que decir que en nuestro país las últimas reformas educativas no han hecho sino acelerar tal deceso. Las causas obviamente son diversas, entre éstas, las presiones que sufre la escuela derivadas de la globalización económico tecnológica; las exigencias implacables de preparar para la productividad y la competitividad mercantil; la arremetida de los medios masivos, entre estos, la televisión que copan cualquier tiempo que pudiera dedicarse a la lectura y un largo etcétera. Causa fundamental, acaso la más grave, como lo diremos en el segundo apartado de este trabajo, es la imposición de un currículo regido por la racionalidad instrumental. Buscar salidas a esta calamitosa situación en pro de una renovada escuela humanista es compromiso impostergable de la investigación educativa.

ni saber si las cosas mismas en su realidad no nos pusieran obstáculos y dificultades; esto es lo que significa el término, también de origen griego, *problema* (*pro*, al frente; *ballo*, lanzar). Son esas cosas problema las que arrojamos (*jectum*) ante (*ob*) la mirada intelectual, vale decir, las objetivamos a fin de averiguar su fundamento o razón de ser y acontecer (Zubiri, 1983: 171 ss.). Esta averiguación no es azarosa, sino, según acabamos de afirmar, metódica.

Pero si método significa ir haciendo camino, evidentemente es porque *partimos de* y pretendemos *llegar a*. ¿De qué se parte en la busca racional? Se parte del bagaje de percepciones, conceptos y juicios ya logrados acerca de lo que *en realidad* es aquella cosa cuyo fundamento buscamos. Tal bagaje se constituye en el *sistema de referencia* para construir los esbozos de lo que *podría ser* el fundamento que se busca (Zubiri, 1983, p. 171 - ss.). Conocimiento según decíamos no es igual a ciencia; existe conocimiento poético, por ejemplo. De igual manera, los esbozos pueden tener carácter teórico, pero también es perfectamente legítimo un esbozo metafórico de la razón de algo. Incluso los esbozos o marcos teóricos de la investigación pueden ser de muy diverso tipo, según sean las dimensiones campales que adoptemos como referencia. Para averiguar el porqué del ser y del actuar del hombre, podemos adoptar, como referimos atrás, una perspectiva biológica, social o lingüística, por sólo mencionar algunas. Afirmábamos que hacíamos camino para *llegar a*. El término de la busca metódica es la *experiencia* (Zubiri, 1983, pp. 222 - ss).

La educación hoy se ha convertido en álgido problema, pues como hemos juzgado líneas atrás, está tal vez más que nunca, urgida de nuevos fundamentos; éstos son fruto no del azar, sino de indagación racional que es, como quedó visto, intrínsecamente metódica. En el segundo apartado ahondaremos un tanto sobre ello al tratar de la investigación educativa, por supuesto de manera muy sintética y fragmentaria. Por ahora basta decir que para tener alguna garantía de éxito en tan monumental empresa, es indispensable

construir nuevos esbozos no sólo teóricos, esto es, filosóficos, científicos y pedagógicos, sino poéticos y míticos (Vélez, 2005, pp. 93 - ss.)<sup>9</sup>; a su luz intentaremos seguir vías que nos conduzcan a inéditas experiencias formativas garantes de más elevados niveles de humanización, de convivencia, de cultura y de trato respetuoso de la naturaleza.

## La investigación educativa

Ya al final de su vida, Zubiri recibió el premio Ramón y Cajal a la investigación que otorga el Ministerio español de Investigación y Ciencia. Su breve discurso de agradecimiento lo dedicó a reflexionar sobre la investigación, brega a la que él había estado entregado durante cerca de sesenta años de esfuerzo sin interrupciones y en ocasiones hasta heroico. Allí se pregunta, *¿qué se investiga?*, y responde: siempre se investiga *la realidad verdadera* (Zubiri, 2007, p. 321). Tendríamos que convenir entonces que lo que el investigador<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Para esta investigadora, esa vuelta significa indagar el fundamento de la vida humana, de su presencia en el mundo, de sus relaciones con los otros y con la naturaleza, del sentido de la historia y de su destino metahistórico. Para ella, ésto sólo el mito puede ofrecerlo, o mejor una nueva constelación mítica cuyos símbolos permitan superar el milenario mito patriarcal negador sistemático de la diferencia, la novedad y el misterio.

<sup>10</sup> Zubiri, en el texto acabado de citar, distingue el profesional, quien, según el filósofo, es aquella persona que en un determinado campo “posee” y utilizada cierto conjunto de verdades. Diferente es el caso del profeso, aquel que más que poseer verdades, está “poseído” y arrastrado por la verdad en un determinado dominio. Pasando estas ideas a nuestro campo, habría que acotar que el docente investigador más que un profesional de la docencia debe ser un profeso, vale decir, alguien que está “poseído” por la realidad verdadera de la educación, en otros términos, que es un educador vocacionado. Lo anterior no significa que no se valoren todos los esfuerzos que se han hecho y deben continuarse por el reconocimiento de la labor docente como una profesión, con todo lo que implica en términos de autonomía, salarios justos, estabilidad laboral, estímulos, etc. Significa si que se deben superar los esquemas burocratizantes y profesionalistas del ejercicio docente. De no ser así, creo que sería muy difícil que un docente o mejor una comunidad académica esté dispuesta a asumir plenamente los compromisos, fatigas y responsabilidades que demanda la investigación educativa

investiga tratándose de la formación es *la realidad verdadera de la educación*.

Sin embargo, según sea el modo de concebir esa compleja y cambiante realidad que llamamos educación, de entrada dos perspectivas les son posibles a quienes se dispongan a indagarla. Una razón de tal doble posibilidad es que la educación tanto puede ser legítimamente considerada *objeto de estudio*, entre otros posibles, de una determinada disciplina, pongamos la sociología (sociología de la educación) o la psicología (psicología educativa) o la historia (historia de la pedagogía), etc.; con igual legitimidad puede ser entendida como una de las más vitales *prácticas humanas*. A ambos tipos de investigación les cabe la designación de *educativa*. Sin embargo, la primera, sin que ello signifique restarle valor, sería más bien investigación sobre la educación<sup>11</sup>, el carácter educativo sería aquí más bien *adjetivo*. Sólo la segunda perspectiva, como se mostrará en este apartado, merece el título de ser educativa en sentido no adjetivo, sino estrictamente *sustantivo*.

11 Entre uno y otro tipo lógicamente caben intermedios. Gran cantidad de investigación se hace con propósitos expresos de mejora de las prácticas escolares sin que ello impida que tales estudios se orienten principalmente a cumplir objetivos que competen al solar sociológico, psicológico, etc. del hecho educativo. Tal es el caso de las indagaciones en psicología cognitiva; aquí se definen ciertas tareas que en condición de unidades de análisis permiten el estudio de los complejos mecanismos y estructuras de las operaciones intelectuales básicas. De resultas se pueden obtener importantes recomendaciones acerca de cómo afinar la técnica pedagógica en aras de mejorar las prácticas escolares. En el anterior sentido, se puede considerar estas investigaciones más que sobre la educación, en la educación; serían entonces plenamente investigación educativa. Sin embargo, puede ocurrir, como lo atestiguan los propios maestros involucrados en estas pesquisas, que el educador se sienta más juzgado y condenado, que fortalecido y orientado en su proceso de empoderamiento profesional. De otra parte, en muchos casos el docente se ve ante la necesidad de defender a sus pupilos de efectos perturbadores o violatorios de su intimidad por cuenta de la manipulación experimental. Por tal tipo de situaciones, entre investigadores y docentes pueden surgir tensiones y conflictos, más que colaboración y mutuo apoyo; según lo anterior hay motivos para no considerar estas averiguaciones como investigación educativa estrictamente dicha (cfr. Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M., 1991).

Aunque es obvio, no está de más recordar que la investigación, educativa o de cualquier otro tipo, es ella misma una compleja práctica humana y como tal posee ineludible carácter *social* e *histórico*. Esa historia, para el caso de la educación y dentro de la tradición occidental, ha estado dominada hasta hace relativamente poco tiempo, por el modelo investigativo derivado de la ciencia natural, más concretamente, en su versión *positivista* (Gimeno, 1993, pp. 11 - ss). Tal modelo, como no puede ser de otra manera, alimenta y arrastra una determinada concepción *ontológica* de su objeto de estudio, un determinado mirador *epistemológico* desde el que lo piensa, ciertos *objetivos* que considera dignos de alcanzarse y las consiguientes *técnicas*, instrumentos y fuentes de investigación que a ellos idóneamente conduzcan.

La educación, según acabamos de afirmarlo, es una *acción humana*, como tal regida por un tipo de racionalidad que desde antiguo se ha llamado justamente *razón práctica*. No obstante, las cosas empiezan a complicarse cuando reparamos que la acción puede entenderse bien como un *hacer bien* como un *obrar*. La primera modalidad es aquella que persigue un propósito u objetivo extrínseco y fijado previamente a la propia actividad. Para ésta, ya desde la antigüedad griega, Aristóteles acuñó el término *poiesis*, como designación de algún tipo de actividad cuyo valor o estándar máximo es el de la *eficacia*. Fabricar un mueble o construir un puente, por ejemplo, son actividades, cuyo término es precisamente el mueble o el puente concluidos. El fabricante, el ebanista o el ingeniero para seguir con el ejemplo, tuvo que contar previamente con un objetivo o una meta, en este caso, el mueble o el puente en su específica y plena servicialidad; su esfuerzo racional se concentró en el adecuado *cálculo de los medios* para lograr eficiente y eficazmente el *fin* propuesto. Una vez logrado éste, la actividad concluye y cesa. El fabricante, ciertamente podrá lograr como fruto de su hacer una mejora de sus habilidades técnicas, pero integralmente como ser humano ni él ni los demás esperan o exigen que haya mejorado. La tradición investigativa de inspiración positivista, hasta hace poco imperante en educación, según

dijimos, es proclive a entender la educación en esta clave ontológica.

Cosa diferente ocurre cuando la acción es una *praxis*<sup>12</sup>. Éste fue el término que empleó el sabio griego para designar aquella acción cuya meta es intrínseca a ella misma; su fin no es nada distinto a la cabal realización de la propia actuación; por tanto, tampoco puede ser algo establecido y fijado con antelación. Su fin es su propio bien o bienes intrínsecos (Macintyre, 1987, pp. 226 - ss.); sin que ello signifique que no alcance o pueda alcanzar propósitos extrínsecos. En todo caso, ejercida sólo en función de éstos, la práctica queda totalmente viciada. No obstante, el autor de la práctica, que ya no es un fabricante, es un *agente* que mejora o degrada su calidad humana en el ejercicio mismo de su obrar. Su mayor compromiso ya no es lograr el apropiado cálculo de medios y fines, sino el de *decidir prudentemente* las mejores maneras de llevar a cabo esos específicos bienes internos, conquistar los modelos de excelencia a ellos aparejados y acatar las reglas que los mismos llevan (Bárcena, 1994, p. 73). La atalaya que hemos denominado investigación educativa, es congruente con esta mirada ontológica (Bárcena, 1994, p. 73). Recordando a Zubiri, podríamos decir que lo que investigamos aquí es la *realidad verdadera* de la educación, la cual es *praxis formativa* (Bárcena, 1994, p. 73) antes que actividad productiva.

12 El término *praxis*, aparece raramente en la obra de Zubiri y su concepto no juega ningún papel relevante en su pensamiento. Es bien sabido que el significado del significante ‘*praxis*’ tiene en su raíz el vocablo griego *pragma*, acción. De ahí procede también el término ‘*pragmatismo*’ que ha servido para dar nombre a toda una corriente filosófica del siglo XIX y comienzos del XX, integrada por una variopinta serie de autores y obras. Uno de los rasgos comunes a todos ellos sería el de tomar como criterio de verdad el éxito que el pensamiento y la acción tengan en el mejoramiento de la vida. Zubiri, desde su juvenil producción filosófica se opone descalificadoramente al pragmatismo norteamericano y europeo, y esa postura parece mantenerla consistentemente en todo su discurrir filosófico posterior. Ello no quiere decir que no exista en su filosofía una dimensión pragmática. Por ésta, es perfectamente válida la busca de derivaciones en algún campo de la práctica, en nuestro caso la investigación educativa y docente (cfr. Pintor-Ramos, 2006).

Los agentes o *sujetos* de la praxis formativa, por exigencia intrínseca de ésta, están sometidos a una triple exigencia: la de la *lucidez* intelectiva, la de la *eficacia* pedagógica y la de la *rectitud* moral (Bárcena, 1994, p. 73). La *lucidez* intelectual no es en el quehacer educativo un mero lujo o una opción prescindible, mucho menos un estorbo paralizante como algunos han llegado a sugerir. Efectivamente, piensan los tales, sinceramente preocupados por enfrentar y buscarle salidas positivas a tantos problemas y retos que asedian actualmente a la educación, que la entrega al esfuerzo teórico usualmente se pierde en abstracciones acaso brillantes pero que no tienen ninguna incidencia en el trajín diario de educadores y maestros. A estos les basta con las teorías implícitas acendradas a lo largo de años de formación y ejercicio. Como lo ha mostrado la investigación de los modos de actuación docente (Pérez, 2007), los maestros en su gran mayoría sortean las situaciones del diario discurrir formativo pertrechados de unos modelos mentales hechos de fragmentos de teorías de distinto tipo y procedencia, filosóficos, sociológicos, psicológicos, etc., generalmente poco articulados (Gimeno, 1991, pp. 240 - ss.). Tales modelos se los han ido apropiando y construyendo a lo largo de los distintos trechos de su propia *trayectoria formativa*: hogar, escuela, formación universitaria, ejercicio profesional (Torres, 1996).

De la anterior fugaz referencia a los modelos mentales docentes, se pueden extraer consideraciones pertinentes a nuestro cometido: la *primera* es que no existe un paso directo de, como se acostumbra a decir, la *teoría a la práctica*, según solemos suponerlo tan pertinazmente no pocos de los que nos dedicamos a la formación de formadores. Para que los recursos teóricos resulten significativos a los maestros y les sirvan para fundamentar e iluminar su quehacer docente, deben primero y ante todo incidir en sus esquemas mentales, pedagógicos y profesionales. De no ser así, todo el bagaje teórico de futuro educador quedará en su mente como un saber inerte cuyo destino frecuente es el olvido. La *segunda* consideración tiene que ver con la relevancia y la necesidad del trabajo teórico incluyendo la

que anteriormente denominamos *investigación sobre la educación*. Aquí podríamos parafrasear a Kant y afirmar que una actuación docente sin el sustento de una sólida teoría educativa filosófica y científica, cae fácilmente en pedagogismos y didactismos ciegos; pero también que una teoría educativa sin puentes y lazos con la práctica no pasaría de ser ejercicio vacío que hace a quienes a él se dedican merecedores de la crítica dirigida a aquellos que teorizan sobre la educación sin importarles la mejora y el elevamiento de la calidad de la actuación docente y discente en el cotidiano discurrir de planteles y aulas (Meirieu, 2001, p. 180).

Una tercera en fin, se refiere justamente a una de las exigencias a que debe ser dócil la investigación educativa para ser verdaderamente tal, la de procurar por todos los medios permear los esquemas cognitivos, actitudinales, procedimentales y comunicativos de docente y estudiantes en función de un avance ascensional de la propia formación (Bárcena, 1994, p. 73). Finalmente, cabe resaltar en esa función articuladora de teoría y práctica el aporte fundamental y fundante del saber pedagógico<sup>13</sup>, pues sólo éste está de alguna manera en capacidad de solventar que la actividad educativa no sólo sea intelectualmente solvente, sino pedagógicamente eficaz y éticamente buena.

hablar de eficacia pedagógica podría llevar a pensar que de aceptarla estaríamos tergiversando en su misma médula la praxis formativa y la estaríamos convirtiendo en mera actividad productiva, así sea de competencias, habilidades y capital humano; logros estos sin duda valiosos. No obstante,

13 La pedagogía como saber fundante, es un concepto que ha entrado incluso en disposiciones legales del Ministerio de Educación. Sin embargo, ha dado lugar a interpretaciones equivocadas y desde luego rechazables; una de estas es la que pretendería convertir el saber hacer pedagógico en fundamento de los saberes disciplinarios propios de cada programa de formación profesional docente; cosa sin duda descabellada. El fundamento, si se quiere llamar así, que debe brindar la pedagogía es el de ser el código a tenor del cual traducir las distintas tradiciones intelectuales de que se hace cargo el currículo para que en clave formativa los estudiantes accedan a ellas y se las apropien.

ello no puede acallar la apuntada preocupación, pues lo que estamos viendo de unas cuantas décadas para acá es la imposición prácticamente sin ninguna talanqua de la racionalidad científico técnica al campo de la educación (Puigross, 1998, p. 50). En efecto, el imperio actual de este tipo de racionalidad en casi todas las esferas de la vida es un hecho consumado y de consecuencias muchas de ellas indiscutiblemente positivas. Pensemos, por ejemplo, en la medicina o en las comunicaciones. En educación, quién puede responsablemente condonar en bloque todos los avances y mejoras que han sucedido, por citar un solo caso, en un ámbito tan álgido como el de la evaluación; ésta, gracias al menos en parte, a los recursos científicos y técnicos con que hoy cuenta se ha hecho mucho más polifacética, equitativa y ágil. Por su medio las instituciones y los propios educadores y educandos cuentan con mejores posibilidades de *rendir cuentas* a la sociedad de manera más responsable y transparente<sup>14</sup>.

Lo anteriormente dicho no tiene la intención de justificar o legitimar los actuales modelos curriculares de inspiración netamente tecnológica, o mejor tecnicista que implantan en distintos países de Latinoamérica los ministerios de educación a instancias y por exigencia de los ministerios de hacienda y de entidades financieras internacionales como el Banco Mundial (Puigross, 1998, p. 50). Este modelo educativo curricular hoy hegemónico merece la crítica y la resistencia de las comunidades educativas y académicas<sup>15</sup>, y más

14 Uno de los aspectos que mejor resaltan la complejidad de todo quehacer educativo es justamente el vector técnico que siempre lo acompaña y a su favor el compromiso con la eficacia que no puede ni le está permitido rehuir. Por demás está decir que tal compromiso es anejo a cualquier actuación humana. La razón de ello es que el hombre es naturalmente animal técnico. Si hemos de creerle a los antropólogos, fue un acto técnico, la invención del hacha de sílex, el que marcó el salto a la humanización.

15 Se suele culpar, al menos en parte, la hegemonía del modelo tecnológico educativo actual a la falta de propuestas alternativas consistentes y viables hechas por los que abanderan su crítica. Los que defienden e implantan el susodicho modelo tecnológico toman esa supuesta o real ausencia de alternativas como un argumento fuerte para enrostrar la esterilidad e inanidad de la crítica, y a fe que

allá de la sociedad civil, por intentar pervertir lo que desde siempre ha sido el meollo de la educación; es decir, la de ser *praxis* de formación y no mera fabricación de productores consumidores como los necesita e impone el actual capitalismo postindustrial.

Con esta fundamental salvedad, es necesario reivindicar la esencial *dimensión técnica* de toda *praxis*, también de la educativa. Educadores y pedagogos tienen la responsabilidad de recabar y disponer didácticamente los medios y mediaciones que resulten más adecuados para que cada educando y todos ellos en condiciones justas y equitativas accedan a las tradiciones, los bienes y valores de la cultura, aquellos que ostenten mayor potencial formativo. Algunos actualmente denuncian el vaciamiento epistemológico de la escuela. Con ello se refieren al peligroso fracaso de las transmisiones a las nuevas generaciones de lo vivo y válido de las distintas tradiciones<sup>16</sup>. La educación porta en su entraña una exigencia de *iniciación* de los nuevos llegados al mundo y la cultura de las generaciones adultas y pasadas<sup>17</sup>.

---

en muchos casos no les falta razón. Ello se ve precisamente cuando se confunde la racionalidad instrumental que nutre el modelo tecnológico, con la legítima dimensión técnica de acto pedagógico. En nombre de esa confusión, no pocos maestros y pedagogos pretenden echar por la borda esfuerzo de programación y diseño de sus intervenciones formativas; esa sería una salida fácil y de dudoso calado formativo.

16 Para el pensador catalán Lluís Duch, el hombre es un ser acogido. Por su pobreza de instintos y por su esencial finitud, el ser humano necesita vitalmente el cobijo de unas estructuras, como la familia, la escuela y la ciudad que lo acojan y lo introduzcan en el mundo humano. Cuando éstas, como está ocurriendo actualmente, fallan, no cumplen la función de transmitirle a los nuevos llegados las tradiciones que le dan contenido y orientación a su tarea humanizadora. (cfr. Duch, 1997).

17 El pimpollo humano, nos recuerda Zubiri, nace de la madre, pero al mismo tiempo nade al mundo. Por uno y otro costado el nacimiento lo deja a la intemperie y sólo podrá sobrevivir si es acogido por los otros, en todo caso por la madre o quien haga sus veces, quienes tienen el poder de socorrerlo brindándole protección y amparo o por el contrario abandonarlo y con ello condenarlo a muerte. Sólo con y por ese socorro podrá ser iniciado en el mundo; un mundo ya existente y llamado a sobrevivirle, sólo en el cual encontrará las posibilidades reales de supervivencia y de humanización. (Cfr. Bárcena, 2000).

Cuando padres, maestros y dirigentes renuncian a ella están cometiendo una grave irresponsabilidad; irresponsabilidad con el propio mundo que en su momento también ellos recibieron y en el que han vivido; irresponsabilidad sobre todo con los niños y jóvenes que quedan condenados a vivir a la intemperie de la matriz simbólica, violentamente expulsados del único *oikos* que les es dado para humanizarse (Arendt, 1996, p. 101 - ss.).

No se trata sólo de iniciación si por tal se entiende mera recepción pasiva y repetición mecánica de lo recibido. Como iniciación, diríamos en términos zubirianos (Zubiri, 2006, p. 105 - ss.), la tradición cumple una función *constituyente*, pues sin su amparo, el ser humano ni siquiera biológicamente resulta viable. Pero no es esta su única función, toda tradición tiene una función *continuante*<sup>18</sup>. A su favor, quien recibe el legado de la tradición tiene que decidirse a continuarla en distintas direcciones y con distintos apoyos. Incluso aquellos que quieran conservar intacta una tradición, inevitablemente tienen que seleccionar y optar por lo que van a considerar perenne. Y en esa escogencia, aun a su pesar, ya están cambiando e innovando lo transmitido. En el otro costado se acantonan los revolucionarios a todo trance, quienes anhelan subvertir la tradición hasta en sus propios cimientos.

Lo común es que al cabo de la gesta revolucionaria se compruebe que es mucho más lo conservado que lo cambiado. En el mejor de los casos lo que sucede es que se deroga una tradición para sustituirla por otra, en todo caso para inaugurar una nueva. Lo sensato y educativo es que orientemos y hagamos competentes a las nuevas generaciones para que en *forma crítica y creativa* asuman y transformen lo recibido. Aun más, la

---

18 Si por la función constituyente de las tradiciones que se trasmiten a las nuevas generaciones, la educación tiene un esencial papel conservador; por la función continuante, a la médula de la educación le compete un rol crítico e innovador, incluso revolucionario, por cuanto contribuye a la liberación del fardo de tradicionalismo paralizante a que está expuesto el irrenunciable compromiso conservador de toda formación.

tradición, si es viva tiene una indiscutible función prospectiva. Está destinada a que quienes la han recibido y han decidido continuarla la entreguen a una nueva generación. Si no lo hacen, como parece estar ocurriendo hoy, a lo que contribuyen sin lugar a dudas es a yugular su propio mundo y a poner en peligro la continuidad de su propia sociedad y hasta su propia vida; si no, recordemos la cada vez más frecuente violencia que ocurre en las escuelas de no pocas sociedades<sup>19</sup>.

En suma, la eficacia pedagógica alcanza sus más altos quilates en la iniciación e implantación de cada nuevo ser humano y cada nueva generación en el mundo que las generaciones adultas y pasadas han construido, engrandecido –acaso empobrecido– y dispuesto para entregárselo como sistema de posibilidades de formas de vida de más cuajada calidad humana.<sup>20</sup>

- 19 No se piense que se trata sólo de mera falta de voluntad de padres, educadores y gobernantes. Como lo han puesto de presente distintos investigadores, el problema es de hondura mucho mayor. Se trata del naufragio de los modelos operantes en esa transmisión hasta hace poco vigentes. En las culturas tradicionales el modelo lo encarnaban los ancianos y abuelos, ellos eran los que determinaban lo que iba a constituir el bagaje cultural legítimo de adultos y jóvenes. En las sociedades modernas ese modelo fue reemplazado por el de adultos, padres y maestros. Pero en la cultura electrónica y mediática que rápidamente emerge desde la segunda mitad de la pasada centuria, el anterior modelo también va siendo relevado por el comando de los propios jóvenes, incluso los niños; en éste son los pares quienes muestran ser los más diestros en iniciarse e iniciar a sus maestros, padres y abuelos en la novel cibercultura. Las consecuencias de este relevo son sin duda graves y escasamente predecibles (cfr. Barbero, 2002).
- 20 Paradójicamente, estamos viviendo hoy un proceso de destradicionalización, que afecta medularmente a las instituciones históricamente encargadas de la transmisión cultural como la familia y la escuela. Para algunos, este fenómeno se debería al debilitamiento de la producción de hegemonía del capitalismo avanzado. El capitalismo industrial era incluyente, necesitaba crear vínculos así fueran de explotación y exclusión. En él la escuela fungía como dispositivo de inclusión y de legitimación de tales lazos. El capitalismo avanzado ya no necesita de estos dispositivos pues es excluyente, genera la ruptura de vínculos sociales y sin embargo logra suficiente legitimidad. Por tanto, la escuela le resultaría innecesaria, amén de onerosa. (Tedesco, 2003: 9 ss.). 9 ss. Otros, por el contrario, opinan que no es que ocurra un debilitamiento de la producción de hegemonía, sino que esta se produce por cauces diferentes de los de la educación formal.

Sin duda para alcanzar ese rendimiento la pedagogía no puede trabajar sola. Entendida como el saber *hacer de la enseñanza para la formación*, se nutre de distintas disciplinas. La filosofía le ofrece aportes esenciales. De ésta recibe la *imagen de hombre*<sup>21</sup> a tenor de la cual el educador busca enrumbar sus tareas y desvelos de tal manera que cada educando pueda instalarse en la morada simbólica para cultivar los ideales que lo encierran en la conquista de una más alta humanidad de sí y de los otros. Pero no sólo la filosofía debe prestar su concurso, en realidad deben ofrecerlo todas las ciencias humanas cada una según su naturaleza teórica y sus métodos de indagación. Ello no puede llevar a pensar que la pedagogía no es más que un mosaico de saberes sin ninguna identidad ni autonomía.

Si damos una mirada a su historia nos percatamos que está vertebrada por una milenaria tradición o mejor tradiciones que le brindan conceptos, técnicas y métodos de probada eficacia. Los principios y generalizaciones de la ciencia y de la filosofía no tienen un trasvase directo a la enseñanza, necesariamente deben ser interpretados y contextualizadas en cada proceso formativo,

- Fundamentalmente se lograría mediante esa “educación de las cosas” (Tv por cable, Internet, videojuegos, y toda serie de intercambios). Desde esta perspectiva las instituciones educativas, antes que rezagos del pasado se constituirían en uno de los pocos espacios capaces de resistir y en alguna medida subvertir la lógica del capitalismo planetario. (Cfr. Tenti Fanfani, 2003: 21 ss.).
- 21 Dilthey y otros antes y después de él, se han encargado de recordarnos que no hay educación posible si el educador no cuenta con alguna idea de hombre que sirva de plataforma y faro a su quehacer pedagógico. Con ser esto cierto, en una época como la nuestra tan abiertamente pluralista y aquejada además de una profunda crisis antropológica, se hace extremadamente problemático disponer de alguna imagen de hombre que resulte plausible a todos y permita a educadores y educandos encauzar sus esfuerzos formativos. Aún así, lo más dañino, especialmente para los educandos, sería dejar que cada quien escoja en el mercado de ofertas antropológicas aquella que mejor satisfaga sus gustos y anhelos. Lo que sucede en la práctica es que el ser juvenil queda expuesto e inerme ante las imposiciones abiertas o sutiles de la propaganda y la demagogia hoy imperantes en los medios masivos (cfr. Niño, 2000, pp. 62-80).

ello sólo resulta hacedero y productivo gracias a la oportuna codificación o *traducción pedagógica de los contenidos formativos*<sup>22</sup>. De ahí que el negocio más propio de la pedagogía sea, “poner a la educación, con sus fines y medios, al servicio del individuo y de la comunidad” (Montovani, 1985, p. 20). La eficacia pedagógica alcanza su cenit en la *buenas educación*, y, “una educación siempre es buena si los niños son acogidos en una gran fe, si se colman de ideales que perduren durante toda la vida, si viven con los símbolos de la tradición” (Jaspers, 1963, p. 232). De pasada anotemos que la eficacia pedagógica en pro de una buena educación es uno de los problemas más sustanciosos y más propicios a la hora de enfrentar y llevar a cabo una investigación verdaderamente educativa.

En suma, la praxis educativa para ser auténtica exige ser eficaz; esta eficacia se la otorga la pedagogía. Sin embargo, para que la educación sea *buenas*, aunque indispensables, no basta la lucidez y la eficacia, es fundamental y prioritario que la praxis formativa esté *moralmente acreditada*. Dicho crédito moral es una de las cuestiones educativas más intrincadas. En el breve espacio de estas reflexiones, no podemos pretender un tratamiento ni siquiera medianamente adecuado. Nos limitaremos a decir que para conquistar verdadero calado moral, educadores y educandos deben atenerse a los imperativos de un solvente *código ético*; pero ese atenimiento con ser necesario no es suficiente, pues no hay buena educación sin *formación del carácter*. Y el carácter se forma mediante la práctica de las *virtudes* y el cultivo de los *valores*. Sin prudencia, justicia, libertad responsable, solidaridad y tolerancia, es imposible que los sujetos de la formación avancen en la construcción de un *proyecto de vida justa y feliz*.

También aquí la pedagogía debe brindar su aporte. Frente a este, la moral cumple un papel más bien negativo, en el sentido que señalar un “no

más allá” y de ser piedra de toque a toda teoría y a toda técnica que se pretendan educativas. Teorías como la de las inteligencias múltiples, para citar una de mucho predicamento actualmente, bien pueden utilizarse para entrenar terroristas o para formar analistas simbólicos o investigadores. Sólo las distintas tradiciones éticas le advertirán al educador al servicio de qué fines debe estar la utilización de tan positivo aporte científico.

De otro lado, los principios que surten dichas tradiciones, si bien señalan un *para qué*, no dictan el *cómo, con qué mediaciones, cuándo, etc.*, procurar la formación de los susodichos analistas simbólicos avezados en el ejercicio de sus múltiples inteligencias; esto le compete a la pedagogía, es ella la encargada de solventar los *métodos didácticos más prometedores* para el logro de tan preciada meta. Las didácticas de inspiración constructivista le dirán al educador qué contenidos, estrategias y técnicas, harán más probable que el educando se haga diestro analista simbólico. Tal puede ser el caso de las estrategias de una *enseñanza problematizadora* y de *aprendizaje colaborativo*. En este caso la ética tiene que terciar para advertirle al educador y al educando, que ese aprendizaje y esas estrategias potencialmente eficaces para alcanzar la meta de formación de científicos y técnicos creativos perdería su esencia educativa si esos pichones no avanzan al hilo del aprendizaje colaborativo y problematizador en la *práctica de la libertad responsable, la solidaridad, la justicia, etc.*

En definitiva, la investigación que quiera ser *sustantivamente educativa*, tiene que apuntar armónicamente y sin desmayo en tres direcciones: el *sustento teórico* del quehacer educativo y por tanto de la profesión docente; la *solvencia técnico pedagógica*, especialmente indagando y ayudando a evolucionar en el sentido de una mejor calidad educativa los esquemas prácticos del educador y sus modos de actuación docente, y la *acreditación moral*, no sólo mediante el acreditamiento de un código ético, sino especialmente mediante la formación del carácter. En otras palabras, la investigación será sustantivamente

22 En el terreno de la investigación educativa, constituye en verdadero “paradigma perdido” la averiguación de la formación del docente y del conocimiento pedagógico del contenido que éste enseña. (Cfr. Salazar, 2005).

educativa si apuntala la formación de un educador capaz de *investigar y hacer evolucionar su propia práctica en pro de una mayor lucidez teórica, eficacia pedagógica y solvencia moral*. En todo ese menester investigativo, la pedagogía ocupa lugar privilegiado.

No obstante, como ya lo sugerimos párrafos atrás, la investigación educativa no se lleva adelante solamente mediante un empuje voluntarista. Como toda investigación se inscribe en una tradición y se nutre de terminados presupuestos ontológicos y epistemológicos. A propósito de ello mencionamos el predominio hasta hace poco vigente en pedagogía del modelo positivista. Su insuficiencia e incluso su sesgo perverso, quedó sumariamente anotado. Como alternativa a tal insuficiencia se ha ido abriendo paso un nuevo modelo de corte *interpretativo* o hermenéutico, llamado por algunos investigación *naturalista, etnológica* o *investigación-acción* (Elliot, 1990). No discutamos en aras de la brevedad si se trata de meras denominaciones o si cada una alude a determinados énfasis. Contentémonos con afirmar que el *modelo interpretativo respeta y potencia más decididamente el carácter práxico de la educación*. Por ello mismo apuntala un modelo de profesionalidad docente que no se limita a hacer del maestro un técnico, sino que lo capacita para ser un *intelectual que delibera e investiga su propia práctica* (Giroux, 1990).

En los sillares del modelo interpretativo (Gimeno, 1993, pp. 118 - ss) está el de concebir el *conocimiento* como algo que ilumina y encausa la acción al tiempo que se nutre y se transforma en y con ella. A diferencia del modelo positivista, el cual postula un sujeto desencarnado y neutro que *desde fuera* se enfrenta a su objeto de investigación; sólo de esta manera neutra y descomprometida el conocimiento alcanzaría la objetividad y el rigor propio del conocimiento científico. El objeto, dicho cartesianamente, es “cosa extensa”, es decir, algo analizable y manipulable por el cognoscente sin que éste quede afectado y comprometido más que por los datos que le arranque. Estos datos sometidos o “subsumidos” por las formas lógico

matemáticas subjetivas se trasmutan en conocimiento objetivo y cierto.

El modelo interpretativo concibe al agente del conocimiento, para decirlo en términos zubirianos, como alguien ya implantado y abierto a la realidad. Esta implantación es radicalmente intelectiva, volitiva y sentimental y dimensionalmente individual, social e histórica. Aquí el investigador de entrada se encuentra instalado en contextos socioculturales concretos y comprometido con una serie de intereses y valores que recaba, en muchos casos inconscientemente, de su propia tradición y de los que se ha ido apropiando en su personal trayectoria formativa e investigadora. En su práctica el investigador no puede dejar por fuera todo este complejo y móvil bagaje, por el contrario y precisamente en aras de la “objetividad” y validez de sus hallazgos, debe reconocerlo y asumirlo críticamente.

Dentro de ese reconocimiento crítico también está el de los “objetos” de su investigación los cuales son igualmente sujetos *instalados intelectiva, volitiva y sentimentalmente en contextos sociales e históricos*, afectados por necesidades e intereses y comprometidos con creencias, valores e ideales desde los que comprenden sus propios contextos e interacciones y de los cuales tampoco pueden despojarse aunque lo quisieran, a la hora de embarcarse en el proceso investigativo.

Tener en cuenta el contexto y la comprensión que los sujetos tienen de él y de su actuación a más de inevitable es la exigencia y la posibilidad de llevar adelante la investigación educativa rigurosa y fecunda, tanto por lo que mira a la investigación como por lo que atiende a la educación. En efecto, la investigación carecería del rigor y consistencia que en cuanto tal le compete si sus marcos teóricos no fueran idóneos para iluminar en toda su complejidad y dinamismo aquella realidad que pretende conocer y transformar. Tal es el caso de la *praxis formativa*, según venimos indicando, la cual se caracteriza por ser una realidad de extraordinaria complejidad, movilidad y de contextos confusos.

Igualmente, la investigación no sería educativa si los problemas que indaga y los diseños de investigación con sus mecanismos de control y sus técnicas e instrumentos de recogida de información de alguna manera no reflejan las dificultades que impiden la adecuada satisfacción de las necesidades o el cumplimiento de las metas que motivan a las personas y sus comunidades en esas situaciones específicas. Más aun, como ya dijimos, aquí el investigador, a diferencia de lo que ocurre con el modelo positivista, no se ubica “fuera” de las realidades que investiga en procura de rehuir todo riesgo de contaminación que ponga en peligro la objetividad de sus hallazgos, sino que reconoce su inevitable contaminación y la cultiva en una convivencia con los interesados a veces prolongada y no exenta de dificultades. El precio de esa contaminación buscada es la renuncia a la formulación de leyes y generalizaciones de validez universal. Los resultados, descubrimientos y respuestas serán válidos en y para los propios contextos, sin que eso signifique sacrificar la intención de extenderlos a situaciones congéneres siempre mediando lo oportuna contextualización.

Repetidamente hemos asentido que las personas y comunidades no fungen como meros objetos de investigación sino que en todo el proceso son considerados *sujetos coinvestigadores* y, por tanto, a cargo de funciones específicas y diferenciadas, según los momentos y exigencias de la investigación. Aquí, por ejemplo, el investigador no identifica y define los problemas a espaldas de los investigados o mejor los co-investigadores, sino que mediante técnicas e instrumentos adecuados, los detecta y construye en diálogo con la comunidad y a partir de las necesidades y retos por ella vividos y en procura de resultados y soluciones que a aquélla den satisfacción.

Nos interesaba en este segundo apartado averiguar si en la investigación educativa, lo educativo resulta ser algo meramente adjetivo. Al término de estas breves y deshilvanadas consideraciones podemos concluir que la investigación será *sustantivamente educativa*, si se compromete y está al servicio de propósitos que se orienten a

incidir en las prácticas educativas para hacer que los en ella comprometidos, de especial manera educadores y docentes, vayan haciendo evolucionar sus esquemas mentales, actitudinales y prácticos hacia el elevamiento de la calidad de los procesos formativos (Bárcena, 1994, p. 40). En otras palabras, si van encauzando todo el esfuerzo y las potencialidades investigativas con el objetivo claro y consistente de hacer de los educadores *sujetos capaces de reflexionar, investigar y hacer de sus actuaciones profesionales eficaces y fecundas herramientas y mediaciones de la humanización cada vez más acendrada de sus educandos y sus comunidades*. En clave zubiriana podríamos afirmar que investigamos la *verdad real* de la educación para descubrir su fundamento o *realidad verdadera*<sup>23</sup>, esto es, la de ser una *praxis lúcida, eficaz y ética* que al realizarla debidamente cambia a sus autores en términos de una más lograda humanización.

## Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Barbero, J. (2002). Jóvenes: Comunicación e identidad. En: *Pensar Iberoamérica*. OEI. N° 0..
- Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Complutense.
- Bárcena, F. y MELICH, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

23 Para Zubiri, esta expresión es sinónima de verdad racional. Una verdad de la que se va haciendo experiencia y que por tanto nunca puede ser verdad absoluta o definitiva, sino siempre provisional y revisable.

- Diccionario de Pensamiento Contemporáneo. (1997). Madrid: San Pablo.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, G. (2005). La educación de la educación: Ideas para refundar una escuela humanística. En: Arellano, A. (coord.). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Anthropos.
- Illich, I. (1974). *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Búsqueda.
- Jaspers, K. (1963). Libertad y autoridad. En: *Universitas. Revista Alemana de Letras, Ciencias y Arte*. Vol. I. N 3.
- Lain, P. (1991). *Cuerpo y alma. Estructura dinámica del cuerpo humano*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Laín, P. (1996). *Sery conducta del hombre*. Madrid: Espasa Calpe.
- Lain, P. (1999). *Qué es el hombre. Evolución y sentido de la vida*. Oviedo: Nobel.
- Macintyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Montovani, J. (1987). *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: Ateneo.
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Niño, F. (2000). *Educar en momentos de crisis antropológica*. En: *Revista Cuadernos de filosofía latinoamericana*. No. 80-81.
- Niño, F. (2005). *Filosofía de la educación latinoamericana. Una clave intercultural desde Zubiri – Ellacuría*. Ponencia presentada en el II Congreso internacional Xavier Zubiri, San Salvador del 21 al 24 de junio de 2005.
- Niño, F. (2007). *Educación, universidad y verdad*. En: *Revista Magistro*, V. 1. N° 1.
- Pérez S., Y. (2007) *El desarrollo de los modos de actuación en la formación inicial de profesores: ¿proceso o resultado?* En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1346Perez.pdf>.
- Pintor-Ramos, A. (2006). *Los nudos en la filosofía de Zubiri*. Salamanca: Universidad pontificia de Salamanca.
- Puiggrós, A. (1998). Educación neoliberal y alternativas. En: Torres, C. y otros. *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México, Siglo XXI.
- Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. En: *Revista Actualidades investigativas en educación* Vol. 5. N° 2.
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Tedesco, J. (2003). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo. En: *Revista colombiana de educación*, (2º sem.).
- Tenti Fafani, E. Escuelas y modos de producción de hegemonía. En: *Revista colombiana de educación* (2º sem.).

- Torres, R. (1996). *Nuevo papel docente ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo?* En: <http://saberes.wordpress.com/perfil-del-docente-latinoamericano¿mito-o-realidad/>.
- Vélez S, M. (2005). *Educación para todos los tiempos: Una vuelta al fundamento.* En: Arellano, A. (coord.). *La educación en tiempos débiles e inciertos.* Barcelona: Anthropos.
- Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad.* Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (1982). *Inteligencia y logos.* Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (1983). *Inteligencia y razón.* Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (1983). *Sobre el hombre.* Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica.* Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (2007). El origen del hombre. En: *Escritos menores (1953-1983).* Madrid: Alianza.